

Pygmalion dans les garderies — Une description de la nature des attentes que des éducatrices peuvent entretenir à l'égard des enfants

Linda Morency et Claude Bordeleau

Volume 21, numéro 3, 1995

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031811ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031811ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Morency, L. & Bordeleau, C. (1995). Pygmalion dans les garderies — Une description de la nature des attentes que des éducatrices peuvent entretenir à l'égard des enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(3), 561–580.
<https://doi.org/10.7202/031811ar>

Résumé de l'article

Le but de cette étude est d'identifier, à la lumière de l'effet Pygmalion, le type de préférences que des éducatrices en milieu de garde entretiennent vis-à-vis des enfants. La collecte des données a été menée à l'aide d'un questionnaire visant à faire émerger les éléments positifs et négatifs à la source d'attentes élevées ou faibles. La description des résultats renseigne sur les préférences des éducatrices à l'égard des enfants, plus particulièrement en ce qui a trait à l'apparence physique et aux réalisations de ces derniers.

Pygmalion dans les garderies – Une description de la nature des attentes que des éducatrices peuvent entretenir à l'égard des enfants

Linda Morency
Professeure

Claude Bordeleau
Chargé de cours

Université du Québec à Chicoutimi

Résumé – Le but de cette étude est d'identifier, à la lumière de l'effet Pygmalion, le type de préférences que des éducatrices en milieu de garde entretiennent vis-à-vis des enfants. La collecte des données a été menée à l'aide d'un questionnaire visant à faire émerger les éléments positifs et négatifs à la source d'attentes élevées ou faibles. La description des résultats renseigne sur les préférences des éducatrices à l'égard des enfants, plus particulièrement en ce qui a trait à l'apparence physique et aux réalisations de ces derniers.

Problématique

Aujourd'hui, beaucoup de mères retournent au travail après leur congé de maternité. Aussi, le nombre de garderies au Québec ne fait que s'accroître et l'endroit où l'on confie son enfant constitue un lieu privilégié pour en favoriser le développement intellectuel, affectif, physique et social. Toutefois, peu de recherches se réalisent dans ce milieu pour aider les éducatrices à améliorer leurs interventions auprès des enfants. Cette étude¹ se propose de sensibiliser les personnes engagées, de près ou de loin, dans le milieu des garderies, au phénomène de l'effet Pygmalion.

En éducation, on entend par effet Pygmalion cette tendance qu'ont les élèves à se comporter comme s'y attendent les enseignants (Gergen, Gergen et Jutras, 1992). Ainsi, de deux enfants qui possèdent les mêmes habiletés, aptitudes ou comportements, celui qui bénéficie d'attentes élevées de la part de l'enseignant a plus de chance d'obtenir des résultats élevés (DeLandsheere et Delchambre, 1979; Good et Brophy, 1984; Jussim, 1986). Par conséquent, le comportement de l'enseignant vis-à-vis de cet élève risque d'être en relation avec ses attentes élevées ou faibles (Proctor, 1984). Les attentes, quant à elles, correspondent à des prévisions que l'enseignant formule à l'égard de l'enfant à partir de son expérience, de ses croyances, de ses préjugés

(Good et Brophy, 1984; Morency, 1993). Selon les études faites antérieurement qui portent sur l'effet Pygmalion, des chercheurs tels que Martinek, Hoge, Jussim, Brophy et d'autres établissent que les variables associées à l'apparence physique, au comportement, aux capacités physiques et intellectuelles, peuvent être à l'origine des attentes d'un individu. Parfois, la présence d'une seule de ces variables peut provoquer des attentes «rigides», tandis qu'à d'autres occasions celles-ci peuvent provenir d'une association de plusieurs variables. Aussi, cette étude désire-t-elle sensibiliser le lecteur au phénomène de l'effet Pygmalion en démontrant que les variables peuvent être de diverses natures: pour certains, l'apparence physique intervient davantage; pour d'autres, c'est l'intelligence; et ainsi de suite.

Également, consciemment ou inconsciemment, certains enseignants montrent des préférences pour certains élèves (Brophy et Good, 1974; Cooper et Good, 1983). Par exemple, si l'enseignant entretient des attentes élevées pour un élève, sa façon de se comporter vis-à-vis de lui risque d'être influencée par ces attentes. Il peut avoir tendance à accorder plus d'attention à cet élève, à lui témoigner plus de comportements chaleureux, à le stimuler et à lui accorder des faveurs. Par contre, l'enseignant peut être porté à ignorer l'élève dont il attend peu de chose, à lui offrir moins de support, à moins considérer les efforts de ce dernier à faire ce qu'on lui demande (Cooper, 1979a; Good et Brophy, 1980; Jussim, 1986; Morency, 1993).

La majorité des études qui portent sur l'effet Pygmalion ont été réalisées dans le secteur de l'enseignement en milieu scolaire. Toutefois, les effets Pygmalion sont vraisemblablement présents dans tous les milieux où des êtres humains se retrouvent en interaction (Morency, 1993). Or certains individus ont tendance à penser que, «quand les hommes considèrent certaines situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences» (Thomas, 1931).

Même si des carences méthodologiques peuvent lui être attribuées (Clairborn, 1969; Elashoff et Snow, 1971; Snow, 1969; Thorndike, 1968), à la valeur prédictive de l'effet Pygmalion, l'étude de Rosenthal et Jacobson (1968) a eu le mérite d'être à l'origine d'un courant de recherche important en enseignement. L'étude de Crespo (1988) a toutefois démontrée que l'effet Pygmalion n'est pas aussi important que certaines recherches l'ont laissé croire. Ainsi, Chow (1990) mentionne que Rosenthal (1973) a rapporté un taux d'échec de 65 % fondé sur un total de 242 études, tandis que Cooper (1979b) a indiqué un taux d'échec de 63 % fondé sur plus de 300 études. Chow (1990) et Hoge (1984) établissent que le phénomène de l'effet Pygmalion a été expliqué et décrit par un grand nombre de chercheurs en situation de laboratoire. Certes, ces chercheurs ont pu expliquer et décrire l'effet Pygmalion davantage sous un aspect théorique, mais de telles situations ne tiennent pas compte, entre autres, du *curriculum* caché des individus et du fait que l'effet Pygmalion peut se manifester de manière subtile. Par conséquent, ils suggèrent que le phénomène devrait être décrit en considérant la relation entre l'enseignant et l'élève en situation réelle

d'enseignement. Nous croyons que le choix des méthodes de recherche utilisées pour observer l'effet Pygmalion revêt une grande importance (Bordeleau et Morency, 1995).

Les travaux reliés à l'effet Pygmalion se retrouvent, en bonne partie, dans les revues de littérature produites par Brophy (1983), Hoge (1984), Jussim (1986, 1991) et Smead (1984). À notre connaissance, dans le milieu des garderies au Québec, aucune recherche n'a porté sur l'effet des attentes des éducatrices à l'égard des enfants (effet Pygmalion), sinon celle réalisée par Bordeleau et Morency (1995). Cette dernière étude a permis de voir comment des éducatrices manifestent leurs attentes aux enfants, ces chercheurs ayant utilisé l'observation non participante pour décrire les interactions éducatrice-enfant.

Aux États-Unis, les recherches menées auprès des jeunes enfants ont été réalisées à la maternelle et à la prématernelle «kindergarten» sur les variables prédictrices du succès ou de l'échec en différentes habiletés (Badian, 1982; Beckoff et Bender, 1989). On peut en inférer que ce milieu de recherche est similaire au milieu scolaire.

Comme suite aux études réalisées en milieu scolaire par Morency (1990*a*; 1990*b*) et en garderie par Bordeleau et Morency (1995), et dans le but de favoriser la compréhension du phénomène relié à l'effet Pygmalion, à savoir si nos attentes peuvent être prédictives ou non, nous suggérons un modèle hypothétique illustrant le processus des attentes et les effets possibles (voir figure 1). D'autres modèles théoriques ont aussi, à leur façon, expliqué comment évolue «Pygmalion» dans la vie de tous les jours (Cooper, 1979*b*; Jussim, 1986; Martinek, Crowe et Rejeski, 1982; Proctor, 1984).

Dès le début des activités de la garderie à la fin du mois d'août, où l'éducatrice prend en charge son groupe d'enfants, elle observe et perçoit ses enfants selon l'apparence physique, le comportement en général et la capacité de faire ce qu'elle leur demande. Par la suite, à partir de son expérience, de ses croyances ou de ses préjugés, l'éducatrice formule, consciemment ou inconsciemment, des attentes élevées ou faibles à l'égard de certains enfants. Puis, elle structure le contenu de ses activités et organise les mises en situation en fonction de ses perceptions, en tenant compte de la capacité et du comportement de ses enfants à faire ce qui est demandé. Après cela, l'enfant donne une réponse en exécutant les activités (motrices, cognitives, organisationnelles) demandées par l'éducatrice. L'éducatrice réagit alors à la réponse de l'enfant, en fonction de ses attentes: elle offre à certains des conditions qui favorisent leur développement et, à d'autres, des conditions qui les favorisent probablement moins. La plupart du temps, l'enfant perçoit, de façon implicite, les attentes de l'éducatrice surtout lorsqu'il se situe dans les extrêmes (attentes élevées, attentes faibles). Il se présente alors deux possibilités à l'enfant: il accepte les attentes élevées ou faibles de l'éducatrice et les fait siennes, ou encore, il les refuse en essayant de changer l'opinion de l'éducatrice, et l'on recommence la démarche. Toutefois, si l'enfant accepte les attentes de l'éducatrice, il en subit les conséquences ou en bénéficie: il régresse s'il est marqué d'attentes faibles, ou progresse s'il est marqué d'attentes élevées.

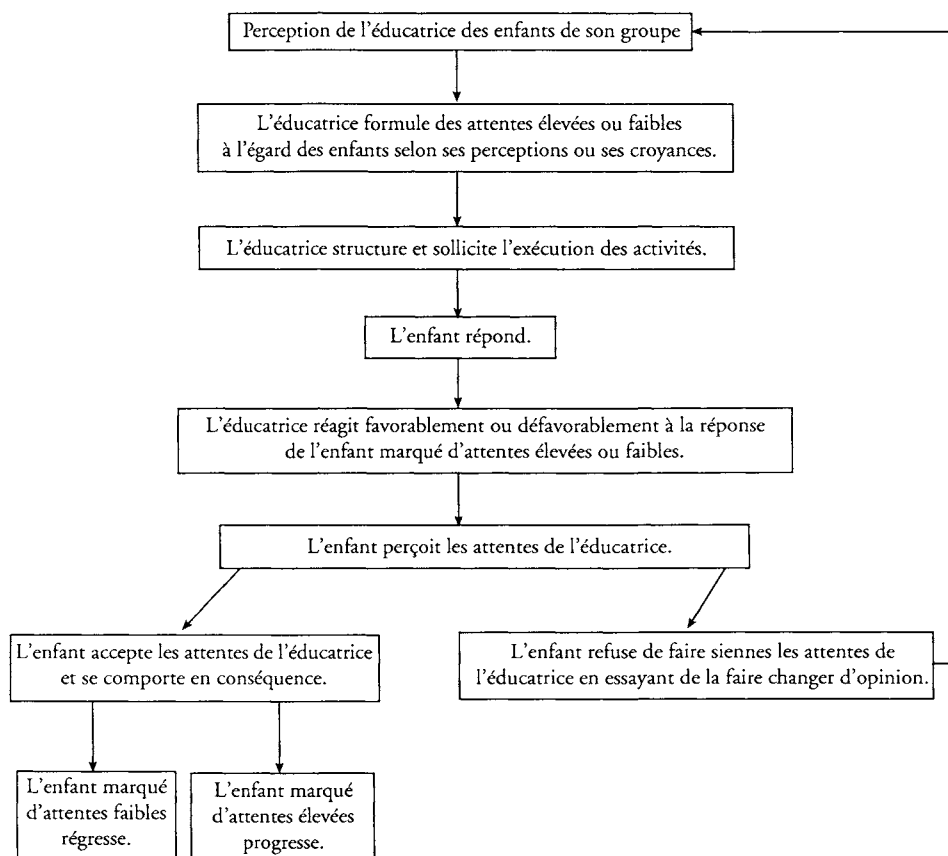


Figure 1 – Adaptation du modèle illustrant le processus de l'effet Pygmalion (Morency, 1993)

Jussim (1986) précise qu'il est important de se demander si la source des attentes est une variable «rigide» ou «flexible»; en ce sens, est-ce que les attentes sont négociables? Ainsi, une variable «rigide» peut difficilement être remise en question ou modifiée, tandis qu'une variable «flexible» peut être «négociable» ou modifiée. Par exemple, une éducatrice pourrait initialement avoir des attentes élevées pour un enfant qui aurait les caractéristiques suivantes: propre, intelligent, espiègle. Mais imaginons qu'un enfant, grand, amorphe, pas toujours propre mais intelligent, se présente. Si la variable «rigide», la plus importante pour elle, est l'intelligence, l'éducatrice acceptera plus facilement de revoir ses positions face aux autres variables. Les autres caractéristiques de l'enfant apparaissent davantage comme des variables «flexibles». Par conséquent, l'enfant aura plus de chance de faire partie du groupe à attentes élevées, parce que la variable «rigide» est présente.

Par contre, si la variable «rigide» n'est pas présente, l'éducatrice aura tendance à avoir des attentes plus faibles; ou encore, si certaines caractéristiques de l'enfant

sont «négociables», alors l'éducatrice acceptera mieux de changer d'opinion à l'égard de cet enfant. Prenons l'exemple d'une éducatrice valorisant principalement la beauté et l'affection, accessoirement la politesse. Si cette personne se retrouve en interaction avec un enfant poli mais indépendant et peu attirant, elle pourra avoir des attentes plus faibles pour ce type d'enfant, parce que ses variables «rigides» ne sont pas présentes. Jussim (1986) mentionne aussi qu'à partir du moment où les variables «rigides» apparaissent dans les caractéristiques de l'enfant, la prédiction («prophecy») a plus de chances de se réaliser, que ce soit pour les attentes élevées ou pour les faibles. Aussi, pour modifier les attentes «rigides» d'une personne, il faut vraisemblablement que cette dernière soit confrontée à des évidences contradictoires très fortes pour ébranler la confiance qu'elle a en ses attentes et en la validité qu'elle leur attribue (Jussim, 1986).

En tant qu'intervenant, il faudrait, dans un premier temps, identifier la source de ses propres attentes, élevées ou faibles, en se demandant ce qu'on aime le plus ou le moins, puis, dans un deuxième temps, essayer de voir, à l'intérieur de chacune de ces variables, ce qui peut être «négociable» et ce qui ne l'est pas.

Compte tenu du fait que l'effet Pygmalion peut intervenir, dans certains cas, inconsciemment et de façon déterminante dans l'interaction entre deux personnes (Brophy et Good, 1974), il importe que les éducatrices en garderie soient sensibilisées aux effets que peuvent exercer leurs attentes sur les enfants, afin d'offrir à ceux-ci des chances égales dans le processus de leur développement. Cette prise de conscience est d'autant plus importante que l'éducatrice est, dans bien des cas, l'une des premières personnes à intervenir sur le développement cognitif, socioaffectif, psychologique et moteur de l'enfant. Par conséquent, l'enfant rejeté ou mis de côté par la personne qui doit s'occuper de lui (attentes faibles), devra peut-être assumer tout au long de sa vie les conséquences de ce type d'interaction.

Eccles et Wigfield (1985), Jussim (1986), Marshall (1989), Martinek et Johnson (1979) et Proctor (1984) soulignent que les attentes des enseignants ont des effets sur le concept de soi de l'enfant. Par conséquent, l'enfant qui se croit victime d'attentes faibles de l'enseignant peut répondre par un problème de comportement (Purkey, 1978). L'étude de Coopersmith (1967) mentionne que l'enfant faisant l'objet de critiques, au moment où l'on insiste sur ses imperfections et ses défauts, peut développer un concept de soi négatif. Pour les enfants, les perceptions des adultes ont beaucoup d'impact, parce que ceux-ci sont crédibles; ainsi, les parents et les éducatrices jouent un rôle d'experts ou de connaisseurs auprès d'eux (Héroux et Farrell, 1985). Cloutier et Renaud (1990) révèlent que le concept de soi est étroitement lié à la qualité des relations avec le monde extérieur. L'enfant a besoin d'être reconnu par les personnes qui gravitent autour de lui. Ils ajoutent que «la recherche d'affection et l'évitement du rejet durent toute la vie et réussissent plus ou moins selon les personnes et les circonstances» (p. 358). Martin, Poulin et Falardeau (1992) ajoutent que, très tôt, l'enfant communique avec l'adulte et qu'il modifie ses expressions faciales ou ses gestes en fonction de sa perception du message de l'adulte» (p. 193).

Dans le processus de réalisation d'un concept de soi positif, l'éducatrice doit d'abord croire que chaque enfant est capable de s'améliorer à l'intérieur des tâches qu'elle lui propose, pour que l'enfant soit en mesure d'y croire à son tour (Alain, 1956). Pour ce faire, l'éducatrice doit être consciente de la portée de certains gestes ou de certaines paroles dites inconsciemment, afin d'offrir des conditions égales de développement à chaque enfant et ce, indépendamment des attentes faibles qu'elle pourrait entretenir.

Objectifs

Les objectifs de cette étude sont de sensibiliser les éducatrices au phénomène de l'effet Pygmalion, de présenter une description exhaustive des variables qui peuvent être à la source des attentes élevées et faibles des éducatrices en milieu de garde, de faire ressortir un profil d'enfant marqué d'attentes élevées et d'attentes faibles, c'est-à-dire pointer les variables les plus «populaires» et, enfin, d'amener l'éducatrice à identifier ses propres attentes.

Le terme «nature» utilisé à l'intérieur du titre peut porter à confusion. Afin de diminuer les appréhensions possibles, nous désirons souligner que cette expression est utilisée comme étant un ensemble de caractères, de propriétés qui définissent un être. Étant donné la diversité de l'être humain, nous croyons que chaque éducatrice forme sa «nature» des attentes à partir des caractéristiques et des comportements tels ceux proposés dans ce texte. Il va de soi que chaque personne, selon son contexte, ses expériences et ses préjugés, établit une configuration personnelle d'un enfant et suscite ainsi des attentes élevées ou faibles.

Méthodologie

Sujets

À travers le Québec, 189 éducatrices acceptent de collaborer à notre projet en répondant à un questionnaire structuré. Les lieux des garderies sont choisis à partir de la liste fournie par le document de l'Office des services de garde à l'enfance intitulé *Où faire garder nos enfants* (Gouvernement du Québec, 1992-1993). Notre sélection s'est arrêtée aux garderies qui accueillent de 40 à 60 enfants. De cette façon, les éducatrices et les enfants se retrouvent dans une dynamique à peu près équivalente d'une garderie à une autre. Les enfants appartenant à ces garderies sont âgés de 0 à 72 mois.

Caractéristiques des personnes interviewées

Sur les 189 répondants, 188 sont des femmes; donc, un seul homme. L'âge des éducatrices varie de 20 à 59 ans. L'âge moyen est de 33 ans. L'expérience de

travail varie de 1 mois à 20 ans. La moyenne se situe à 6,6 ans d'expérience. Les éducatrices travaillent en moyenne 34 heures par semaine.

Quant à la formation des éducatrices, il semble, selon notre échantillonnage, que dans les garderies accueillant 40 à 60 enfants, on se soucie de sa pertinence et de sa qualité. Ainsi, sur les 189 éducatrices, 161 ont fait des études en relation avec leur pratique professionnelle (voir tableau 1).

Tableau 1
Type de formation rencontré chez les 189 éducatrices en milieu de garde

Type de formation	Nombre	Pourcentage
Diplôme d'études collégiales (DEC) technique de garderie	66	34,9
Attestation en technique de garderie	41	21,7
Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire	29	15,4
DEC technique en éducation spécialisée	18	9,5
Aucune formation	15	7,9
Autres formations	13	6,9
Certificat en éducation en milieu de garde	7	3,7
Total	189	100,0

Procédure

En tout, 43 garderies ont fait partie de notre échantillonnage à travers le Québec. La façon dont nous avons procédé pour cumuler l'information a été l'utilisation du questionnaire. Le but de ce questionnaire est d'identifier le type d'attentes, élevées ou faibles, des éducatrices en milieu de garde. La collecte des données s'est faite en deux étapes.

Dans un premier temps, nous avons sollicité 50 éducatrices en entrevue dans 19 garderies. Ces entrevues auprès des éducatrices ont été précédées d'une présentation du projet de recherche, par voie téléphonique, à la responsable de chaque garderie. Puis, une personne s'est présentée dans le milieu pour expliquer la nature et les objectifs du projet de recherche à l'ensemble des éducatrices. Après ces explications, chaque éducatrice était libre de participer au projet.

La deuxième étape de la collecte de données a été réalisée en faisant parvenir des questionnaires, par la poste, à 51 garderies couvrant l'ensemble des régions du Québec. De ce nombre, 24 garderies (47,1 %) ont réagi favorablement à notre étude. Cette stratégie a permis d'inscrire les données de 139 éducatrices, soit 6 éducatrices en moyenne (5,8 plus précisément) par garderie (voir tableau 2). Les questions posées aux éducatrices dans le questionnaire envoyé par la poste sont les mêmes que celles

utilisées lors des entrevues. Il est à préciser qu'il n'existe aucune différence notable entre les données obtenues par ces deux méthodes de collecte d'informations: elles sont équivalentes dans leur contenu.

Tableau 2
Répartition de la collecte d'informations (questionnaire)
des 189 éducatrices en milieu de garde

Nombre	Questionnaire par entrevue	Questionnaire par envois postaux	Total
Garderies	19	24	43
Éducatrices	50	139	189
Moyenne par garderie	2,6	5,8	4,4

Questionnaire

Le questionnaire a pour but de déterminer les variables qui peuvent être à la source des attentes élevées ou faibles des éducatrices en milieu de garde. Il est composé de six questions ouvertes. Les éducatrices répondent à deux blocs de questions et, à l'intérieur de chaque bloc, on retrouve trois questions. Chaque éducatrice répond par écrit et les réponses sont données sous le couvert de l'anonymat; la confidentialité est aussi assurée.

Le premier bloc permet d'identifier les variables à la source des attentes élevées; il se lit comme suit:

- 1) Décrivez l'apparence physique que vous aimez le mieux chez un enfant.
- 2) Quels sont les comportements que vous préférez retrouver chez certains enfants?
- 3) Qu'est-ce que vous aimeriez que ces enfants puissent réaliser en termes de capacité ou de savoir-faire?

Le deuxième bloc de questions concerne les enfants marqués d'attentes faibles:

- 4) Décrivez l'apparence physique que vous aimez le moins chez un enfant.
- 5) Quels sont les comportements que vous aimez le moins retrouver chez certains enfants?
- 6) Qu'est-ce que vous n'aimeriez pas que ces enfants puissent réaliser ou savoir faire?

Les étapes pour effectuer l'enquête par questionnaire auprès des éducatrices ont été établies à partir des suggestions de DeLandsheere (1976) et de Javeau (1988). Le contenu du questionnaire avait d'abord été validé à l'automne 1990 lors d'une rencontre auprès de cinq éducatrices de la région du Saguenay. Grâce à leur collaboration et à leurs argumentations, nous avons pu clarifier certaines questions qui

leur apparaissaient ambiguës. Par la suite, l'enquête par entrevues auprès des éducatrices a été conduite durant l'hiver et l'été 1991; la deuxième étape de collecte d'informations a eu lieu au cours de l'année 1992-1993.

Résultats

L'analyse des résultats du questionnaire sur la perception des attentes des éducatrices en garderie à l'égard des enfants a d'abord conduit à une longue liste d'éléments pour chacune des questions. Pour connaître la proportion obtenue à chacun des éléments, nous avons calculé la fréquence de chacune des opinions émises par les éducatrices et ce, pour les enfants marqués d'attentes élevées et faibles. Nous les avons ensuite regroupés par aspects de même nature en utilisant une stratégie dérivée de la technique des relations sémantiques de Spradley (1979). Cette technique consiste à identifier des catégories ainsi que des sous-catégories et à les mettre en relation à l'aide d'expressions grammaticales indiquant les liens possibles entre des éléments. Par exemple, à la catégorie «allure» dans les attentes élevées, on retrouve 8 sous-catégories, telle l'allure propre, l'allure souriante, l'allure saine, etc. Pour chacune des sous-catégories, nous avons essayé de respecter le plus possible les termes employés par les éducatrices. À chaque aspect retenu, les fréquences sont converties en pourcentage par rapport à l'ensemble des mentions.

La première et la quatrième question, où l'éducatrice décrit l'apparence physique des enfants marqués d'attentes élevées ou faibles, ont permis de dégager une taxinomie des aspects constituant l'apparence physique perçue de l'enfant.

Les réponses obtenues aux questions 2, 3, 5 et 6 ont mené à une seule grande catégorie que l'on nomme «caractéristiques» de l'enfant marqué d'attentes élevées ou faibles. Ainsi, les attentes des éducatrices concernant le comportement et la capacité de l'enfant de réaliser des choses pouvaient être décrites comme étant une «caractéristique» de l'enfant (Bordeleau, 1991; Patton, 1983; Spradley, 1979; Steinaker et Bell, 1979), comme dans les deux exemples suivants: l'enfant qui émet un comportement violent ou qui fait mal aux autres se retrouve dans la catégorie «agressif»; l'enfant qui comprend vite et bien se retrouve pour sa part dans la catégorie «intelligent».

Discussion

Description de l'apparence physique des enfants bénéficiant d'attentes élevées

Les résultats de nature qualitative concernant les attentes des éducatrices en milieu de garde et selon la technique de la relation sémantique de Spradley (1979) permettent de regrouper, par un processus inductif, les différents aspects présentant des similitudes. Cette démarche a conduit à l'identification et à l'élaboration d'une

taxinomie des aspects associés à l'apparence physique des enfants marqués d'attentes élevées ou faibles (voir figures 2 et 3).

À la question 1, «Décrivez l'apparence physique que vous aimez le mieux chez un enfant», les éducatrices ont émis un total de 482 données pour décrire l'enfant vers lequel elles peuvent avoir plus d'attrance; ces données se répartissent en 7 catégories et 37 sous-catégories. Toutefois, quelques éducatrices (22 sur 189) ont préféré ne pas donner d'opinions à ce type de question, que ce soit pour l'enfant marqué d'attentes élevées ou faibles. L'apparence physique de l'enfant n'est pas importante pour elles et cette variable n'influence pas, ou influence plus ou moins, leurs attentes. À ce sujet, Martinek (1981) mentionne qu'il est réaliste de penser que l'élève attrayant a plus de chances d'exceller qu'un autre. Toutefois, selon cet auteur, l'apparence physique des élèves plus âgés influence davantage les attentes des enseignants. Myers et Lamarche (1992) croient, pour leur part, que la beauté physique a probablement plus d'effet sur les premières impressions. Également, plusieurs recherches démontrent que l'apparence physique influence les attentes d'une personne à l'égard d'une autre. Par la suite, ces attentes agissent à leur tour sur la relation qui s'établit entre les personnes (Brophy et Good, 1974; Good et Brophy, 1984; Landy et Sigall, 1974; Rosenthal et Jacobson, 1968).

D'après les résultats obtenus à cette première question, 82,5 % des répondantes (156 sur 189) mentionnent leur préférence pour une allure «propre», ce qui représente près du tiers des 482 mentions (32,4 %). Aussi, 40,7 % des répondantes mentionnent l'allure «souriante», ce qui représente 16,0 % des 482 données correspondant aux attentes élevées.

En ce qui concerne les autres catégories, soit les traits du visage (beauté du visage), les cheveux, les yeux, la grandeur, la grosseur et les vêtements, elles sont proportionnellement équivalentes. Certaines éducatrices vont préférer les enfants qui portent des vêtements à la mode; pour d'autres, c'est tout simplement différent: les avis sur ces catégories sont aussi diversifiés que partagés.

En conclusion, les éducatrices ne sont pas forcément plus attirées par l'enfant que l'on qualifierait de «beau», mais plutôt par celui qui est «propre».

Description de l'apparence physique des enfants marqués d'attentes faibles

Par la suite, les éducatrices ont eu à décrire l'apparence physique des enfants par qui elles se sentent moins attirées. Au total, 286 réponses ont été retenues, réparties dans 7 catégories et 37 sous-catégories. Encore une fois, c'est la catégorie allure qui a suscité le plus d'intérêt: on y retrouve 59,8 % des réponses (voir figure 3). De façon plus spécifique, 68,3 % des éducatrices (129 sur 189) mentionnent cet élément, qui représente 45,1 % des 286 réponses données.

<div> <div>Attentes élevées</div> <div>Apparence physique</div> </div>		Fréquence	Pourcentage /482 mentions	Pourcentage /189 éducatrices
Allure	Propre	156	32,4	82,5
	Souriante	77	16,0	40,7
	Saine	10	2,1	5,3
	Athlétique	6	1,2	3,2
	Originale	5	1,0	2,6
	Accueillante	2	0,4	1,1
	Coquette	2	0,4	1,1
	Espiegle	2	0,4	1,1
	Total	260	53,9	
Traits du visage	Expressifs	28	5,8	14,8
	Beaux	11	2,3	5,8
	Ni beaux, ni laids	8	1,7	4,2
	Charme personnel	3	0,6	1,6
	Doux	2	0,4	1,1
Cheveux	Total	52	10,8	
	Blonds	15	3,1	7,9
	Bien peignés	9	1,9	4,8
	Bruns	7	1,5	3,7
	Châtains	3	0,6	1,6
	Noirs	3	0,6	1,6
	Bien coupés	3	0,6	1,6
	Longs	1	0,2	0,5
	Frisés	1	0,2	0,5
	Total	42	8,7	
Yeux	Bleus	26	5,4	13,8
	Beaux	5	1,0	2,6
	Bruns	4	0,8	2,1
	Rieurs	2	0,4	1,1
	Pers	2	0,4	1,1
	Verts	1	0,2	0,5
	Total	40	8,3	
Grandeur	Petite	20	4,1	10,6
	Moyenne	8	1,7	4,2
	Grande	8	1,7	4,2
	Total	36	7,5	
Grosseur	Mince	15	3,1	7,9
	Moyenne	7	1,5	3,7
	Porelée	6	1,2	3,2
	Délicate	1	0,2	0,5
	Total	29	6,0	
Vêtements	Ordinaires	10	2,1	5,3
	À la mode	9	1,9	4,8
	Confortables	4	0,8	2,1
	Total	23	4,8	

Figure 2 – Description de l'apparence physique des enfants bénéficiant d'attentes élevées de la part des éducatrices en milieu de garde

<div> <div>Attentes faibles</div> <div>Apparence physique</div> </div>		Fréquence	Pourcentage /286 mentions	Pourcentage /189 éducatrices
Allure	Malpropre	129	45,1	68,3
	Négligée	12	4,2	6,4
	Malade	11	3,9	5,8
	Triste	8	2,8	4,2
	Pas de tonus	4	1,4	2,1
	Démarche nonchalante	4	1,4	2,1
	Handicapé	3	1,1	1,6
	Total	171	59,8	
Cheveux	Blonds	9	3,2	4,8
	Mals coupés	4	1,4	2,1
	Négligés	4	1,4	2,1
	Coupés en champignon	4	1,4	2,1
	Bruns	3	1,0	1,6
	Longs	3	1,0	1,6
	Châtains	2	0,7	1,1
	Avec couette	2	0,7	1,1
	Courts	2	0,7	1,1
	Biens peignés	2	0,7	1,1
Vêtements	Raides	1	0,4	0,5
	Total	36	12,6	
	Bien habillé	7	2,4	3,7
	Mal habillé	7	2,4	3,7
	Démodés	4	1,4	2,1
	Trop petits	3	1,0	1,6
Grosseur	Chemise à carreaux	1	0,4	0,5
	Total	22	7,7	
	Mince	9	3,2	4,8
	Obèse	9	3,2	4,8
	Moyenne	2	0,7	1,1
Grandeur	Total	20	7,0	
	Grande	9	3,2	4,8
	Moyenne	3	1,0	1,6
	Petite	2	0,7	1,1
Traits du visage	Total	14	4,9	
	Beaux	7	2,4	3,7
	Délicats	3	1,0	1,6
	Sévères	2	0,7	1,1
	Ressemble à Cannelle	1	0,4	0,5
Yeux	Total	13	4,5	
	Bleus	5	1,7	2,7
	Bruns	2	0,7	1,1
	Gros	2	0,7	1,1
	Grands	1	0,4	0,5
Total	Total	10	3,5	

Figure 3 – Description de l'apparence physique des enfants marqués d'attentes faibles de la part des éducatrices en milieu de garde

Par ailleurs, si l'enfant à l'allure souriante est plus attirant pour l'éducatrice, celui qui a manifestement l'allure négligée, malade, triste, etc. suscite presque autant d'intérêt, car ce sont des aspects de l'apparence physique qui peuvent déranger les éducatrices.

Aux autres catégories, il est également intéressant de remarquer, par exemple, qu'un enfant aux cheveux blonds et aux yeux bleus peut susciter autant de choix positifs que négatifs. Il n'y a rien d'acquis dans les attentes, ce qui plaît à l'un peut tout aussi bien déplaire à l'autre. Il semble aussi que les éléments de réponses concernant les enfants marqués d'attentes faibles portent davantage sur des points bien précis, des cas particuliers, comme le démontrent les exemples suivants: «les cheveux avec une couette en arrière ou avec des barrettes», «une chemise à carreaux», l'enfant qui «ressemble à Cannelle», etc. Le contenu des catégories, pour les enfants bénéficiant d'attentes élevées, est plus global: ces sous-catégories peuvent rejoindre un plus grand nombre d'enfants (allure espiègle, vêtements confortables ou à la mode, etc.).

On ne remarque pas de dominances notables aux autres catégories. Ainsi, pour les cheveux (12,6 %) où l'on retrouve 11 sous-catégories, il peut être difficile d'affirmer que les éducatrices n'aiment pas tel type de cheveux. Il en va de même pour les vêtements (7,7 %), la grosseur (7,0 %), la grandeur (4,9 %), les traits du visage (4,5 %) et les yeux (3,5 %).

Somme toute, c'est l'enfant malpropre à l'allure négligée, malade et triste, qui est l'objet de moins d'attrance chez les éducatrices.

Description des caractéristiques des enfants bénéficiant d'attentes élevées

Aux questions 2 et 3 où l'on demande aux éducatrices «Quels sont les comportements que vous préférez retrouver chez certains enfants?» et «Qu'est-ce que vous aimeriez que ces enfants puissent réaliser en termes de capacité ou de savoir-faire?», il ressort, après une lecture attentive des résultats obtenus auprès de notre clientèle, que la majorité des réponses sont décrites en termes de caractéristiques pour exprimer une opinion sur le sujet (voir tableau 3).

Aux enfants bénéficiant d'attentes élevées, le nombre de réponses obtenues aux questions 2 et 3 est de 1 065, en 38 termes différents pour décrire leurs attentes. Il est intéressant de souligner la diversité des réponses (voir tableaux 3 et 4), d'où l'importance de s'interroger sur la source de ces attentes et ce, peu importe le milieu dans lequel on évolue, puisqu'il est bien difficile de dire qu'un type d'attente est associé à un type de milieu. De même, il semble que les probabilités que ces attentes soient différentes de celles d'une autre personne sont très grandes, comme permettent de le constater les données des tableaux 3 et 4.

Tableau 3
Données relatives aux attentes élevées des éducatrices en garderie

Caractéristiques de l'enfant	Fréquences	Pourcentages	Caractéristiques de l'enfant	Fréquences	Pourcentages
1 Intelligent	104	9,8	20 Créatif	21	2,0
2 Curieux/intéressé	83	7,8	21 Doux	19	1,8
3 Dynamique	71	6,7	22 Espiègle	15	1,4
4 Gai/de bonne humeur	70	6,6	23 Responsable	11	1,0
5 Affectueux	68	6,4	24 Équilibré	10	0,9
6 Autonome/indépendant	66	6,2	25 Déterminé	10	0,9
7 Discipliné	52	4,9	26 Serviable	10	0,9
8 Concentré/attentif	49	4,6	27 Timide	9	0,8
9 Habile	44	4,1	28 Honnête	8	0,8
10 Expressif	37	3,5	29 Positif	7	0,7
11 Sociable	37	3,5	30 Questionneur	7	0,7
12 Confiant en lui	35	3,3	31 Critique	7	0,7
13 Respectueux	31	2,9	32 Réactif	6	0,6
14 Calme	30	2,8	33 Déviant	6	0,6
15 Comique	27	2,5	34 Rieur	6	0,6
16 Bienveillant	26	2,4	35 Manipulateur	4	0,4
17 Persévérant	25	2,3	36 Maladroit	4	0,4
18 Communicatif	25	2,3	37 Triste	3	0,3
19 Débrouillard	21	2,0	38 Têtu	1	0,1
Total				1 065	100,0

Tableau 4
Données relatives aux attentes faibles des éducatrices en garderie

Caractéristiques de l'enfant	Fréquences	Pourcentages	Caractéristiques de l'enfant	Fréquences	Pourcentages
1 Peu motivé	78	9,9	21 Capricieux	13	1,7
2 Agressif	75	9,6	22 Agité	12	1,5
3 Pleurnichard/braillard	57	7,3	23 Hostile	11	1,4
4 Irrespectueux	51	6,5	24 Apathique	10	1,3
5 Sot/retardé	47	6,0	25 Revendicateur	10	1,3
6 Distrait	45	5,7	26 Boudeur	8	1,0
7 Déviant	41	5,2	27 Borné	7	0,9
8 Accaparant	35	4,5	28 Paresseux	6	0,8
9 Hypocrite	29	3,7	29 Rapporteur	6	0,8
10 Maladroit/malhabile	27	3,4	30 Autonome	5	0,6
11 Vulgaire/grossier	27	3,4	31 Distant	5	0,6
12 Dépendant	23	2,9	32 Confiant en lui	5	0,6
13 Entêté	19	2,4	33 Insensible	4	0,5
14 Timide	18	2,3	34 Arrogant	4	0,5
15 Asocial	18	2,3	35 Compétitif	4	0,5
16 Négatif	18	2,3	36 Irresponsable	3	0,4
17 Inconstant	15	1,9	37 Frivole	2	0,3
18 Habile	14	1,8	38 Impulsif	2	0,3
19 Intelligent	14	1,8	39 Impatient	2	0,3
20 Manipulateur	14	1,8	40 Sérieux	1	0,1
Total				785	100,0

Toutefois, si l'on peut se permettre d'esquisser un profil type d'enfant bénéficiant d'attentes élevées dans le milieu des garderies, on pourrait penser que l'enfant intelligent (9,8 %), curieux/intéressé (7,8 %), dynamique (6,7 %), gai/de bonne humeur (6,6 %), affectueux (6,4 %), autonome/indépendant (6,2 %), etc. (voir tableau 3) a peut-être plus de chances d'avoir un traitement de faveur auprès des éducatrices.

Description des caractéristiques des enfants marqués d'attentes faibles

En ce qui concerne les enfants marqués d'attentes faibles, nous avons retenu 785 données distribuées en 40 termes différents. Encore une fois, il apparaît qu'une très grande variété d'attentes sont exprimées (voir tableau 4).

Autant l'enfant «intelligent» (9,8 %) suscitait des attentes positives, autant celui qui manifeste une attitude «peu motivée» (9,9 %) et un comportement «agressif» (9,6 %) peut être dérangeant pour certaines personnes ou faire l'objet de préoccupation (voir tableaux 3 et 4). En outre, il n'est pas surprenant que l'enfant «agressif» et «déviant» suscite beaucoup d'intérêt pour les éducatrices en garderie (14,8 %), puisqu'un comportement déviant ou dérangeant de l'élève pendant le déroulement des activités provoque des réactions immédiates chez les éducateurs physiques (Morency, 1990a). Ceux-ci restent soucieux de préserver le bon déroulement des cours et ce, indépendamment des attentes élevées ou faibles; mais, lorsqu'on est en présence d'un élève bénéficiant d'attentes élevées et d'un autre à attentes faibles et que les deux parlent pendant les explications de l'enseignant, l'élève marqué d'attentes faibles a plus de chances d'être réprimandé.

Ainsi, le profil type de l'enfant marqué d'attentes faibles pourrait avoir l'une ou l'autre de ces caractéristiques: attitude peu motivée (9,9 %), comportement agressif (9,6 %), pleurnichard/braillard (7,3 %), irrespectueux (6,5 %), sot/retardé (6,0 %), distrait (5,7 %), déviant (5,2 %), etc. (voir tableau 4).

Conclusion

En éducation, plusieurs études démontrent que les attentes des enseignants sont en relation avec les comportements verbaux ou non verbaux qu'ils ont à l'égard des élèves (Brophy et Good, 1974; Martinek et Karper, 1984; Morency, 1990a, 1990b; Rosenthal et Jacobson, 1968). On peut donc s'attendre à ce que l'effet Pygmalion puisse également se manifester dans le milieu des garderies.

Ainsi, les résultats de la présente étude vont dans le sens de celle réalisée par Morency, Bordeleau et Zoccastello (1994) qui démontre une grande diversité de variables à la source des attentes des éducateurs physiques. Par ailleurs, il ne faut pas penser

que l'enfant, par exemple «beau» et «intelligent», va nécessairement bénéficier d'attentes élevées, puisque pour certaines éducatrices, l'enfant dont les traits du visage se qualifient de «beaux» a fait l'objet d'attentes faibles. Il en va de même pour celui qui manifeste de l'intelligence. Ceci nous amène à croire qu'il n'existe pas de profil immuable pour les attentes élevées et faibles, mais plutôt des orientations populaires, telles que la propreté.

Les entrevues dans les garderies ont mis en évidence un fait intéressant: certaines éducatrices ont refusé de répondre aux questionnaires, en disant qu'«il est impossible d'avoir des attentes faibles envers les enfants: pour faire notre métier, il faut adorer les enfants». Il est bien évident qu'à partir du moment où l'on refuse d'admettre que l'on puisse avoir des attentes élevées ou faibles, aucune modification de comportement n'est possible. L'individu adopte une position «rigide». Pourtant, il est humain d'aimer ou de moins aimer quelqu'un ou quelque chose. En revanche, lorsqu'on exerce un acte professionnel, on doit offrir des chances égales à tous les enfants, en essayant de contrôler les effets négatifs de nos attentes; mais pour les contrôler, il faut d'abord être en mesure de les identifier.

Afin de sensibiliser les éducatrices au phénomène de l'effet Pygmalion, il faut procéder en quatre étapes: 1) prendre conscience que l'effet Pygmalion peut exister; 2) identifier ses attentes élevées ou faibles, ou ce que l'on aime le plus et ce que l'on aime le moins; 3) être attentif aux enfants pour qui on entretient des attentes élevées ou faibles, puisque son comportement verbal ou non verbal risque d'être en relation avec ces attentes; 4) utiliser, à l'occasion ou selon le besoin, des outils d'autosupervision qui permettent de «se voir aller». Ces techniques peuvent être le journal professionnel, le dossier anecdotique, l'incident critique ou l'utilisation d'un magnétoscope (Morency, 1993).

Toutefois, les auteurs ne souhaitent pas que les éducatrices évitent de formuler des attentes à l'égard de leurs enfants. Aussi, pour Brophy et Good (1974), avoir des attentes est un phénomène normal et utile, à condition que ces attentes favorisent le développement de l'enfant et qu'elles soient positives et réalistes.

Nous tenons également à préciser que les typologies suggérées dans cette étude ne doivent pas être considérées comme l'affirmation de la présence de l'effet Pygmalion en milieu de garde. Mais celles-ci, étayées de nombreuses variables qui peuvent être à la source des attentes, devraient être utilisées comme un outil pédagogique susceptible d'aider les éducatrices à s'interroger sur les conséquences éventuelles de leurs propres attentes. Bien entendu, cela n'assure pas *ipso facto* les éducatrices qu'elles adopteront un comportement en relation avec la nature de leurs attentes. De fait, il revient à chacun d'en faire l'objet d'une réflexion.

De nombreux éléments connus ou inconnus sont présents dans les relations interpersonnelles. À partir du «curriculum caché» jusqu'au contexte physique, plusieurs variables entrent en jeu et orientent la participation de chacun des inter-

venants. Cela n'est pas différent dans le milieu des garderies en ce qui concerne les relations entre les éducatrices et les enfants. Tout en étant conscients de ce phénomène, nous croyons utile et nécessaire d'isoler quelques éléments afin de mieux comprendre cette réalité. C'est pourquoi il nous apparaît pertinent de mentionner certaines limites à cette étude. Pour les enfants en garderie, nous ne pouvons tracer les profil exacts qui suscitent des attentes faibles et élevées, puisque la complexité de l'être humain ne le permet pas. Notre recherche ne nous permet pas non plus de connaître l'opinion des éducatrices qui travaillent pour des garderies accueillant un nombre d'enfants moins élevé. Enfin, les données qualitatives recueillies dans cette étude pourraient être exploitées sous des angles différents de celui présenté.

Dans la poursuite de la compréhension de l'effet Pygmalion, il serait intéressant de vérifier s'il y a une relation entre les attentes négatives de la part des éducatrices en garderie ou des enseignantes et enseignants à l'école primaire, et le décrochage scolaire ou encore, les troubles de comportement. Ainsi, une prochaine étude pourrait vérifier si l'enfant qui a fait l'objet d'attentes négatives sur une longue période, soit pendant des années à la garderie ou à l'école primaire, a plus tendance à décrocher ou à produire des comportements inadéquats aux différentes situations qui se présentent à lui.

NOTE

1. Les auteurs tiennent à remercier les éducatrices pour leur collaboration. Ils remercient également les organismes subventionnaires: la Fondation Asselin et le PAIR (Programme d'aide institutionnelle à la recherche) de l'Université du Québec à Chicoutimi.

Abstract – This study of the Pygmalion effect has as its aim to identify types of expectations which pre-school educators have toward children. Data was obtained from a questionnaire eliciting those positive and negative characteristics which could be considered as producing high or low expectations. The results describe these educators' expectations specifically with regards to children's physical appearance and behavior.

Resumen – El objetivo de este estudio es la identificación, bajo la luz del efecto Pigmalión, del tipo de preferencias de las educadoras en guarderías con respecto a los niños a su cargo. Se obtuvieron datos a través de un cuestionario cuyo objetivo era resaltar los elementos positivos y negativos que son causa de esperanzas elevadas o pobres. La descripción de los resultados explica las preferencias de educadoras hacia los niños, en particular aquellas que se refieren a la apariencia física y a los logros de éstos.

Zusammenfassung – Ziel dieser Studie ist die Identifizierung – gemäß dem Pygmalioneffekt – der Art der Vorlieben, welche die Hortnerinnen gegenüber den ihnen anvertrauten Kindern unterhalten. Die Daten wurden mittels eines Fragebogens gesammelt, der die positiven und negativen Elemente herausfinden sollte, welche den hohen oder geringen Erwartungen

zugrundeliegen. Die Beschreibung der Ergebnisse klärt über die Vorlieben der Erzieherinnen den Kindern gegenüber auf, besonders in Bezug auf deren äußere Erscheinung und ihre Leistungen.

RÉFÉRENCES

- Alain (1956). *Propos*. Paris: Gallimard.
- Badian, N. A. (1982). The prediction of good and poor reading before kindergarten entry: A 4-year follow-up. *The Journal of Special Education*, 16(3), 309-318.
- Beckoff, A. G. et Bender, W. N. (1989). Programming for mainstream kindergarten success in preschool: Teachers' perceptions of necessary prerequisite skills. *Journal of Early Intervention*, 13(3), 269-280.
- Bordeleau, C. (1991). *Les fondements de l'enseignement dispensé à des joueurs d'élite au tennis d'après leurs entraîneurs*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- Bordeleau, C. et Morency, L. (1995). Comment évolue Pygmalion en garderie. *Journal of Educational Thought*, 29(2), 148-164.
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631-661.
- Brophy, J. E. et Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationship*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Chow, S. L. (1990). Teacher's expectancy and its effects: A tutorial review. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 4(3), 147-159.
- Clairborn, W. L. (1969). Expectancy effects in the classroom: A failure to replicate. *Journal of Educational Psychology*, 60, 377-383.
- Cloutier, R. et Renaud, A. (1990). *Psychologie de l'enfant*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Cooper, H. M. (1979a). Some effects of performance information on academic expectations. *Journal of Educational Psychology*, 71(3), 375-380.
- Cooper, H. M. (1979b). Pygmalion grows up: A model for teacher expectation communication and performance influence. *Review of Educational Research*, 49, 389-410.
- Cooper, H. M. et Good, T. L. (1983). *Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process*. New York, NY: Longman.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, CA: Freeman.
- Crespo, M. (1988). Analyse longitudinale de l'effet Pygmalion. *Revue des sciences de l'éducation*, XIV(1), 3-23.
- DeLandsheere, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris: Armand Colin-Bourrelier.
- DeLandsheere, G. et Delchambre, A. (1979). *Les comportements non verbaux de l'enseignant*. Paris: Nathan.
- Eccles, J. et Wigfield, A. (1985). Teacher expectations and student motivation. In J. Dusek (éd.), *Teacher expectancies* (p. 185-226). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Elashoff, J. E. et Snow, R. E. (1971). *Pygmalion reconsidered*. Worthington, OH: Charles A. Jones.
- Gergen, K. J., Gergen, M. M. et Jutras, S. (1992). *Psychologie sociale*. Laval: Études vivantes.
- Good, T. L. et Brophy, J. E. (1980). *Educational psychology: A realistic approach*. (2^e éd.). New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Good, T. L. et Brophy, J. E. (1984). *Looking in classrooms*. New York, NY: Harper and Row.
- Gouvernement du Québec (1992-1993). *Où faire garder nos enfants*. Montréal: Office des services de garde à l'enfance.

- Héroux, L. et Farrell, M. (1985). Le développement du concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans. *Revue des sciences de l'éducation*, XI(1), 103-117.
- Hoge, R. D. (1984). The definition and measurement of teacher expectation: Problems and prospects. *Canadian Journal of Education*, 9(2), 213-228.
- Javeau, C. (1988). *L'enquête par questionnaire: manuel à l'usage du praticien*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93(4), 429-445.
- Jussim, L. (1991). Social perception and social reality: A reflection-construction model. *Psychological Review*, 98, 54-73.
- Landy, D. et Sigall, H. (1974). Beauty is talent. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 299-304.
- Marshall, H. H. (1989). The development of self-concept. *Young Children*, 44, 44-51.
- Martin, J., Poulin, C. et Falardeau, I. (1992). *Le bébé en garderie*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Martinek, T. J. (1981). Physical attractiveness: Effects on teacher expectations and dyadic interactions in elementary age children. *Journal of Sport Psychology*, 3, 196-205.
- Martinek, T. J. et Johnson, S. B. (1979). Teacher expectations: Effects on dyadic interactions and self-concept in elementary age children. *Research Quarterly*, 50(1), 60-70.
- Martinek, T. J. et Karper, W. B. (1984). Multivariate relationships of specific impression cues with teacher expectations and dyadic interactions in elementary physical education classes. *Research Quarterly*, 55(1), 32-40.
- Martinek, T. J., Crowe, P. B. et Rejeski, W. J. (1982). *Pygmalion in the gym: Causes and effects of expectations in teaching and coaching*. New York, NY: Leisure Press.
- Morency, L. (1990a). Les conditions d'apprentissage sont-elles les mêmes pour les élèves? *Revue des sciences de l'éducation*, XVI(1), 43-53.
- Morency, L. (1990b). Pygmalion dans des classes d'éducation physique au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 15(2), 103-114.
- Morency, L. (1993). *Pygmalion en classe: les enseignants accordent-ils une chance égale d'apprendre à tous leurs élèves?* Cap-Rouge: Presses Inter Universitaires.
- Morency, L. et Bordeleau, C. (1992). L'effet des attentes élevées ou faibles des enseignants. *Vie pédagogique*, 76, 4-6.
- Morency, L., Bordeleau, C. et Zoccastello, C. (1994). Description des attentes des élevées ou faibles des éducateurs physiques à l'égard de leurs élèves. CAHPER/ACSEPL, l'Association canadienne pour la santé, l'éducation physique et le loisir, *Research Supplement*, 1(1), 1-15.
- Myers, D. G. et Lamarche, L. (1992). *Psychologie sociale*. Montréal: McGraw-Hill.
- Patton, M. Q. (1983). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Proctor, C. P. (1984). Teacher expectations: A model for school improvement. *The Elementary School Journal*, 84(4), 469-481.
- Purkey, W. W. (1978). *Inviting school success*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Rosenthal, R. A. (1973). The Pygmalion effect lives. *Psychology Today*, 7(4), 56-63.
- Rosenthal, R. A. et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Smead, V. S. (1984). Essay reviews II. Self-fulfilling prophecies in the classroom: Dead end or promising beginning? *The Alberta Journal of Educational Research*, XXX(2), 145-156.
- Snow, R. E. (1969). Unfinished Pygmalion. *Contemporary Psychology*, 14, 197-200.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.

- Steinaker, N. W. et Bell, M. R. (1979). *The experiential taxonomy: A new approach to teaching and learning*. New York, NY: Academic Press.
- Thomas, W. I. (1931). The relation of research to the social process. In W. I. Thomas (éd.), *Essays on research in the social sciences* (p. 175-194). Washington, DC: Brookings Institution.
- Thorndike, R. L. (1968). Review of Pygmalion in the classroom. *American Educational Research Journal*, 5, 708-711.